

REPRODUÇÃO DA HIERARQUIA DE GÊNERO NO ENSINO JURÍDICO: UM NOVO HORIZONTE A PARTIR DA JURISPRUDÊNCIA FEMINISTA DO DIREITO

REPRODUCTION OF GENDER HIERARCHY IN THE TEACHING OF LAW: NEW HORIZONS FROM A FEMINIST JURISPRUDENCE OF LAW

REPRODUCCIÓN DE LA JERARQUÍA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA JURÍDICA: UN NUEVO HORIZONTE A PARTIR DE LA JURISPRUDENCIA FEMINISTA DEL DERECHO

Anna Laura Maneschy Fadel*

Clara Gianni Viana Costa**

* Docente do curso de Graduação em Direito pelo Centro Universitário do Pará (CESUPA). Doutoranda em Teoria e Filosofia do Direito na Universidade Federal do Pará (UFPA), Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD), Belém (PA), Brasil.

** Graduada em Direito pelo Centro Universitário do Pará (CESUPA). Advogada. Belém (PA), Brasil.

SUMÁRIO: *Introdução; 2 Ensino jurídico e reprodução de hierarquia: o diagnóstico de Duncan Kennedy; 3 Refúgio na personalidade: os argumentos propositivos da crítica feminista; 3.1 Pensando a partir de um novo horizonte: O que o ensino jurídico pode aprender com a jurisprudência feminista; 4 Considerações finais: Referências.*

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo denunciar o direito enquanto um campo masculinista, e como essa lógica se reproduz por meio de um ensino jurídico que se estrutura por um tipo de raciocínio que apaga as práticas discursivas e relacionais das mulheres. Em um primeiro momento, por meio dos ensinamentos de Duncan Kennedy (1984), do *Critical Legal Studies (CLS)*, faz-se uma descrição da forma como o ensino jurídico se opera, em especial, ao denunciar o direito como uma prática engajada sócio, política e economicamente, que se reproduz por intermédio de um sistema hierarquizado dessas categorias expostas. Em seguida, questiona-se se essa pirâmide hierárquica não pressupõe, igualmente, uma assimetria de gênero, que se apreende pela configuração do ensino jurídico como uma prática que reproduz paradigmas falocêntricos, como a argumentação e um repúdio pelo particular, pela experiência e pelo contextual. Nesse ponto, debate-se com fundamento nos escritos da autora estadunidense Carrie Menkel-Meadow (1988). Ao final, realiza-se um exercício imaginativo ao propor possíveis mudanças nesse modelo de ensino hierárquico e marcado pelo olhar masculino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino jurídico; Jurisprudência feminista; Masculinismo.

ABSTRACT: Law as a masculine field is denounced; likewise, how this type of logic reproduces itself through the teaching of law which structures itself by a reasoning that erases female-related discursive practices. Employing the ideas of *Critical Legal Studies* by Duncan Kennedy (1984), the manner teaching law works is described, especially, when denouncing law as a socially, politically and economically engaged practice which reproduces itself by a hierarchized system of the above-mentioned categories. Further,

Autor correspondent:

Anna Laura Maneschy Fadel

E-mail: annalauramaneschy@gmail.com

it may be asked whether the hierarchical pyramid similarly presupposes a gender asymmetry which is taken through the configuration of teaching of law as a practice that reproduces phallogocentric paradigms as an argument and a discard for the particular, experience and context. The writings of US author Carrie Menkel-Meadow (1988) are discussed. An imagination exercise is undertaken to propose possible changes in the model of hierarchical teaching, marked by the male gaze.

KEY WORD: Feminist jurisprudence; Masculinism; The teaching of law.

RESUMEN: En el presente artículo se tiene como objetivo denunciar el derecho como un campo del masculino, y como esa lógica se reproduce por intermedio de una enseñanza jurídica que se estructura por un tipo de raciocinio que borra las prácticas discursivas y relacionales de las mujeres. En el primer momento, por intermedio de las enseñanzas de Duncan Kennedy (1984), del *Critical Legal Studies (CLS)*, se hace una descripción de la forma como la enseñanza jurídica se realiza, en especial, al denunciar el derecho como una práctica engajada socio, política y económicamente, que se reproduce por intermedio de un sistema jerarquizado de esas categorías expuestas. Después, se cuestiona si esa pirámide jerárquica no presupone, igualmente, una asimetría de género, que se aprende por la configuración de la enseñanza jurídica como una práctica que reproduce paradigmas *falocéntricos*, como la argumentación y un repudio por el particular, por la experiencia y por el contextual. En ese punto, se discute con fundamento en los escritos de la autora estadounidense, Carrie Menkel-Meadow (1988). Se finaliza al realizarse un ejercicio imaginativo al proponer posibles cambios en ese modelo de enseñanza jerárquica y marcado por la mirada masculina.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza jurídica; Jurisprudencia feminista; Masculino.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca compreender os meios pelos quais é possível visualizar a perpetuação do regime político da masculinização, no contexto jurídico, particularmente sobre a sua estrutura e lógica de operacionalização. Como afirma a jurista estadunidense, Catharine MacKinnon (1989), o direito foi feito por homens e para os homens. Ao analisar, por exemplo, o funcionamento de suas instituições, que reproduzem ou reforçam as assimetrias materiais, formais e, até mesmo, simbólicas entre homens e mulheres, percebe-se que se está diante de um campo masculinista (e branco).

Essa percepção, que não se esgota no fato de haver uma sub-representação identitária de mulheres nesses espaços de poder, mimetiza-se, inclusive, na sua lógica fundante, que perpassa desde o ensino jurídico - que consagra como grandes cânones vozes, em grande parte, masculinas -, na maneira como as decisões judiciais são tomadas e, também, na forma como o raciocínio jurídico, abstrato, neutro e desengajado, prioriza um sujeito genderizado. Trata-se de um universalismo seletivo, que relega às mulheres o lugar do outro.

Nesse contexto, a presente discussão guia-se pela seguinte pergunta-problema: “de que maneira é possível identificar este regime masculinista no direito, particularmente na sua forma de reprodução e manutenção dessa lógica hierárquica, a partir do ensino jurídico”. E, ainda, uma pergunta acessória é indagar-se qual horizonte imaginativo a jurisprudência feminista pode fornecer para se pensar estratégias para romper com essa lógica assimétrica.

Intenta-se, assim, examinar os mecanismos pelos quais a multiplicidade de experiências pessoais é reprimida e alienada para a conformação a um modelo institucional falocrático branco como a única realidade viável, e as estratégias possíveis pelas quais trazer tais experiências ignoradas à superfície podem ser uma possível hipótese de transformação nos cursos de direito.

Para tanto, analisa-se o papel do ensino jurídico na perpetuação da dinâmica hierárquica presente no campo jurídico, a partir de Duncan Kennedy (1984) e Carrie Menkel-Meadow (1988), a fim de propor possíveis estratégias de enfrentamento, com vistas à expansão de maneiras de se formar futuros juristas, em contraposição à dinâmica falocrática reproduzida nas instituições como única possibilidade de experiência.

No primeiro tópico, com o intuito de fazer um diagnóstico do funcionamento do campo jurídico, em particular, sobre o processo de formação do saber jurídico, discute-se sobre como o *Critical Legal Studies (CLS)* compreende o direito enquanto uma prática social engajada politicamente, inclusive na maneira em como se estrutura do ensino jurídico nas universidades de direito.

Sobre esse ponto em particular, como mencionado acima, utiliza-se como paradigma teórico o artigo do professor Duncan Kennedy (1984), intitulado: *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy: a polemic against the system*, no qual defende como o direito necessita reproduzir hierarquias sociais, políticas e econômicas como uma forma de autolegitimação. O presente artigo pretende incorporar a descrição realizada por Kennedy (1984), contextualizando-a com a realidade brasileira.

Em seguida, à luz da exposição realizada por Kennedy (1984), ao perceber que o direito depende de hierarquias, no segundo tópico argumenta-se como esse sistema hierárquico está profundamente conectado com a subalternização da mulher, em especial, no ensino jurídico. Para tanto, será comentado como a epistemologia feminista faz uma crítica contundente àquilo que se percebe enquanto “saber” e como o ato de “conhecer” está atrelado ao particular e ao contexto. Características, em regra, ignoradas pela epistemologia moderna.

Em continuidade, realiza-se um esforço criativo a pensar como um novo horizonte do ensino jurídico poderia ser desenhado, por intermédio dos ensinamentos de autoras da jurisprudência feminista. Em um primeiro momento, parte-se das críticas formuladas pela jurista Carrie Menkel-Meadow (1988), sobre como a aprendizagem do direito é marcadamente masculina, sobretudo pela maneira como o raciocínio jurídico se opera.

A partir desse marco crítico, a ideia central é expor como esse raciocínio poderia ser expandido para dimensões frequentemente rejeitadas, como a forma relacional e coletiva da argumentação proposta pela ética do cuidado, de Carol Gilligan (1982), ou de uma interseccionalidade, de Kimberlé Creenshaw, ambas marcadas na experiência como paradigma para o ato de se pensar o direito.

É importante remarcar que a jurisprudência feminista se ocupa de diversos aspectos (produção legislativa, aplicação dos conceitos jurídicos, subrepresentação das mulheres nas instituições jurídicas etc.), em que todos chegam ao mesmo resultado: a maneira como a “voz” das mulheres é desqualificada no discurso jurídico padrão.

Haveria, portanto, um sistema sexo-gênero que cria formas assimétricas cultural, formal e simbolicamente e que projetam os sujeitos em lugares de disparate nesse campo. Contudo, apesar dessa perspectiva macro, destaca-se que o objetivo do presente artigo é dedicar-se à forma como o ensino jurídico não escapa dessa lógica masculinista.

Sobre a relevância acadêmica do tema, visualiza-se que o campo jurídico passa por um encurtamento imaginativo. Como afirma Kennedy (1984), os juristas em formação são educados para reproduzir o *status quo* e não criar algo novo. No Brasil, como exemplo, utiliza-se a expressão “operador do direito”, como se o direito fosse uma ordem inerte e desconectada de qualquer elemento histórico, econômico e social. Aprende-se a técnica jurídica como um mundo que possui seus próprios símbolos, sua própria linguagem e neutra diante das relações de poder. Trata-se, segundo essa visão, de uma realidade incontornável, como o único modelo possível.

O método utilizado na presente pesquisa é o hipotético-dedutivo. O referido método se utiliza de um problema para chegar a uma hipótese, a qual será testada e, se não for falseada, se chegará a sua corroboração. A hipótese formulada é de que o ensino jurídico se funda em uma lógica masculinista e que funciona como um instrumento de reprodução de uma hierarquia de gênero.

Ao final, serão feitas as considerações finais, no sentido de refletir e articular quais caminhos são possíveis para uma nova forma de ensino jurídico não masculinista e branco.

2 ENSINO JURÍDICO E REPRODUÇÃO DE HIERARQUIA: O DIAGNÓSTICO DE DUNCAN KENNEDY

A análise do jurista Duncan Kennedy acerca da educação jurídica se mostra de grande valia para a compreensão da dinâmica de retroalimentação e hierarquia repassada aos futuros e futuras operadoras do direito. A ideia central do presente tópico é de apresentar quais os fundamentos e estrutura do ensino jurídico descrito pelo autor para, em seguida, apresentar como esse modelo se opera com relação às assimetrias e violência de gênero nesse campo.

Trata-se de um dos articuladores dos Estudos Jurídicos Críticos (*Critical Legal Studies*, ou *CLS*), um dos principais movimentos jurídicos “pós-modernos”, surgido no contexto acadêmico estadunidense de meados dos anos 1970, sob influência da realidade político-social da época, relativa aos movimentos por direitos civis, às manifestações contra a Guerra do Vietnã e à contracultura¹.

Os CLS's, influenciados em correntes anteriores como: o realismo jurídico norte-americano e, a partir de diversas abordagens conceituais, busca explicitar o caráter inerentemente político do sistema e das normativas jurídicas, apresentadas pelas teorias liberais tradicionais como impessoais, racionais, livres de contradições internas, plenas de coerência e autopoieticas. A partir de seu diagnóstico, é possível identificar como o direito é politicamente engajado, por mais que as suas formas de reprodução sejam silenciosas e supostamente “neutras” e “meramente descritivas”.

Com essa forma crítica, cria-se, portanto, um ambiente de questionamento e descrédito ao pensamento jurídico vigente, que se perfaz em ideias paradigmáticas, como aquela de que direito é política, de que não há como

¹ ALMEIDA, Philippe Oliveira de. O neoliberalismo e a crise dos Critical Legal Studies. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 2229-2250, out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2179-8966/2017/7420>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662018000402229&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 nov. 2020.

separar os raciocínios jurídicos do contexto político, social e cultural em que se originam, obrigando-se a reconhecer os sujeitos hegemônicos por trás da construção e replicação de ditames legislativos, jurisprudenciais e doutrinários.

É a partir dessa linha de pensamento que Kennedy (1984), no início dos anos 1980, publica o artigo *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy: a polemic against the system*, em formato de panfleto, a fim de facilitar sua distribuição e proliferação pelos *campi* universitários dos EUA. Sua análise, embora profundamente ligada à realidade acadêmica estadunidense, apresenta um diagnóstico preciso da sistemática jurídica tradicional que, sem grandes embargos, pode ser utilizado como instrumento para se compreender a realidade brasileira. Em particular, ao reconhecer o direito como pertencente a uma lógica liberal, masculina e branca, comum ao processo do ensino jurídico no Brasil.

A própria possibilidade de se transplantar tal diagnóstico para o nosso contexto já é bastante sintomática da extensão deste projeto político universalizante, generalizante e abstrato da realidade jurídica, o qual, apartadas as distinções entre os sistemas de *Common Law* e *Civil Law*, opera-se sem grandes diferenças.

Kennedy situa o ensino jurídico como perpetrador da hierarquia, na medida em que é o local no qual estudantes terão o primeiro contato com as regras e as sistemáticas de funcionamento do direito. O alunado é ensinado a seguir estes ditames e, no ato de realizar aquilo que foi aprendido, ajuda a reproduzir a estrutura que o cria e é criada simultaneamente, quando passa a atuar profissionalmente, cumprindo com a profecia autorrealizável da educação jurídica enquanto treino para obediência, e contribuindo para que permaneça dessa forma.

O aprendizado se dá pelo chamado “método socrático”, método de ensino cujas aulas consistem em rodadas de perguntas realizadas pela professora ou professor, que o alunado - tendo lido um material-base previamente -, deve responder e, a partir das indicações sinalizadas pela ou pelo docente em direção às assertivas corretas, entender como o “raciocínio jurídico” se desdobra no caso concreto em análise, uma espécie de “pique esconde” intelectual.

Tal sistemática de ensino busca incutir nos discentes a noção de que a produção das leis e dos julgados analisados em sala perpassa por um método rigoroso próprio da prática jurídica, o “raciocínio jurídico”, que diferencia quem desconhece o direito de quem o opera. Nesse prisma, questionar tal sistemática tomada como tautológica e auto evidente é igualar-se à população leiga, não apta a atuar como profissional. É “não ter o que é preciso” para advogar.

Segundo o autor, supõe-se que o alunado deva absorver essas habilidades de raciocínio jurídico “por osmose” durante as aulas, mas não há mecanismos seguros de aferição do aprendizado, apenas classificações de discentes com base nas notas, em maioria pela participação em sala. Nesse sentido, estudantes aprendem a internalizar a legitimidade de tais aferições e a responsabilizar-se pessoalmente por qualquer falha no aprendizado.

Ademais, o método socrático simula um diálogo que, na prática, não ocorre: a aula é participativa e passa a falsa sensação de engajamento do alunado na produção do conhecimento quando, na prática, o corpo docente já detém todas as respostas desde o início.

Na realidade brasileira, as aulas expositivas ainda são o método de ensino mais observado nas faculdades de direito, embora a problemática não se diferencie tanto. Enquanto que nas universidades estadunidenses há a reprodução de um falso diálogo para ocultar a relação ativo-passiva ainda presente no aprendizado, no ensino jurídico brasileiro a passividade se faz ainda mais explícita, haja vista que o cenário paradigmático das aulas é uma figura docente que palestra solitariamente em frente a uma plateia inerte que, ocasionalmente (e se houver a oportunidade), faz-lhe perguntas.

No Brasil, percebe-se que desde a maneira como se divide o ensino jurídico entre disciplinas “propedêuticas” e “dogmáticas” - que passam uma imagem de protagonismo e acessório -, até a maneira como se condiciona aquilo que é o direito a um pensamento e valores liberais, a partir do estudo da ordem jurídica posta.

Para o jurista Luis Alberto Warat, - que parte do contexto latino-americano, especialmente do brasileiro -, o ensino jurídico posto se baseia na exaltação da eficiência técnica, junto à repressão e invisibilização sistemática

dos desejos e as subjetividades do corpo estudantil. A função da figura docente, nesse contexto educacional instrumentalizado, é conter a emergência de quaisquer vetores de singularidade e ambientes de afeto.

Sobre esse assunto, discorre o autor:

[...] o componente afetivo passa a ser um dos grandes ausentes do processo de ensino no campo do direito. Ninguém se ocupa, nas teatralizações que vão armando a cena pedagógica do direito, do que acontece emocionalmente com os estudantes. Exigências desmedidas, solenidades e imperturbabilidade nas aulas. Não existe proximidade, sensibilidade nem compreensão vital. Os alunos crescem, mudam, têm necessidades insatisfeitas, angústias e ansiedades; fracassam, triunfam e necessitam ser acompanhados em seus ritmos vitais. Mas isto não acontece. O medo e coerção substituem, inúmeras vezes, o prazer e os afetos. O medo e a coerção afogando o impulso de autonomia e ajustando os estudantes ao trinômio: lei, saber, poder. Uma espécie de “triângulo das bermudas” onde desaparecem os desejos, onde se perde o impulso emancipatório².

O componente do desejo e das pulsões é importante, pois está implicitamente presente na crítica de Kennedy e será resgatado quando da análise da crítica feminista ao ensino jurídico, e das soluções propostas para o enfrentamento da questão.

A eficiência técnica imposta a discentes, no entender de Kennedy, materializa-se nas qualidades associadas, não apenas ao raciocínio jurídico, mas à própria ideia do que caracterizaria as qualidades de “um bom advogado”: aquele que não se presta a “fazer sociologia” - observar os casos concretos pelas vias da política e dos interesses em jogo -, que não se deixa levar por sentimentalismos, que é racional e impessoal ao operar o direito.

72 Aprende-se a valorizar docentes que assumam tais características, que treinem estudantes para a submissão. Uma vez que se entenda que a sistemática de funcionamento da realidade jurídica é inescapável, inexorável, o alunado passa a ansiar por docentes de qualidades rigorosas, e até mesmo maldosas, em detrimento de quem assumam qualidades mais brandas: desta primeira classe sabe-se o que esperar, há uma previsibilidade maior nos métodos avaliativos.

Essas personalidades representam de forma mais fiel o que aguarda o alunado após a universidade, em que o paradigma das relações hierárquicas no campo do direito é a relação desigual entre discente e docente, seja nas relações entre profissionais da magistratura e da advocacia, seja entre as relações entre profissionais da advocacia em um mesmo escritório.

Tudo isso se evidencia ainda mais quando a educação jurídica é entendida como um ambiente dominado, simbólica e materialmente, pela presença masculina, branca e de classe média. Não se trata da mera presença majoritária desse grupo hegemônico: a própria sistemática do ensino universitário (e do campo jurídico em geral, como vimos), está moldada segundo tal visão.

Dessa forma, ainda que profissionais de grupos marginalizados - Kennedy cita as mulheres, a população negra e a classe trabalhadora - ocupem posições, estas e estes ainda necessitam se amoldar às exigências desta realidade, adequar-se aos valores “de um bom professor” ou “de um bom advogado”, o que inclui mudanças no modo de falar, nas vestimentas e na adoção de uma postura impessoal. Trata-se da preconização de um longo processo de supressão da subjetividade e do desejo, processo este iniciado na graduação. Em síntese, o autor comenta que:

Professores são esmagadoramente brancos, homens e de classe média, e a maioria (não todas, de forma alguma) das pessoas negras e mulheres professoras de direito dão a impressão de completa assimilação a este estilo, ou de insegurança e infelicidade. Estudantes que são mulheres, negras ou da classe trabalhadora descobrem algo importante a respeito do universo profissional, desde o primeiro dia de aula: que este não é pluralista em termos culturais, sequer nominalmente. O professor dá o tom - um tom branco, masculino e de classe média. Estudantes adaptam-se. Assim o fazem, em parte por medo, em parte pela esperança de ganho, em parte por admiração genuína para

² WARAT, Luis Alberto. Manifesto do surrealismo jurídico. São Paulo: Acadêmica, 1988. p. 90.

com seus modelos. Mas a linha entre adaptação ao conteúdo intelectual e relativo às habilidades da educação jurídica e adaptação ao estilo cultural branco, masculino e de classe média é tênue, facilmente perdida de vista (tradução nossa)³⁴.

A linguagem jurídica, a estrutura do campo reproduz os valores da falocracia, bem como a noção de cidadania/sujeito de direitos é um reflexo dessa reprodução. Ao adentrar no ensino jurídico e aprender a reproduzir essas mesmas características também é ajudar, inconscientemente, a manter o sistema como um todo, é realizar o estreitamento de horizontes próprio da manutenção da masculinidade, preconizando que a hierarquia masculina, branca e heterossexual é a ordem natural da realidade, que “sempre foi assim, sempre será”, e não há outro mundo possível. Trata-se de uma forma de reprodução de uma lógica que é ensinada como a única forma do mundo ou, mais grave ainda, a versão mais “científica” a ser defendida.

Educadas e educados na passividade, profissionais do direito reproduzem aquilo que aprenderam, pois não lhes foi apresentada outra possibilidade de atuação. Ademais, aprendem que se obedecerem a hierarquia enquanto estiverem em uma posição inferior - como quando ocupantes do corpo discente - há a promessa implícita de que um dia serão aquelas ou aqueles que ocuparão a posição de dominância. É perceptível como o pensamento autônomo e crítico não é esperado, tampouco incentivado, reproduzindo uma forma específica - e limitada - de ver o mundo.

À semelhança de adolescentes que aprendem sobre sexo em contato com a pornografia - violência filmada cujo sofrimento de suas atrizes e atores se realiza para o prazer masculino -, estudantes assimilam o direito em contato com uma prática jurídica totalizante, neutralizadora de subjetividades, baseada em uma dogmática privilegiadora dos interesses hegemônicos da falocracia branca heterossexual, que pressupõe a violência e a exclusão dos grupos não representados por ela.

Cria-se uma imagem, igualmente, de que o direito é um saber científico que possui apenas uma resposta correta. Como ensina Warat⁵, a alienação promovida pelo ensino jurídico se caracterizaria, portanto, como verdadeira pornografia semiológica.

Esse diagnóstico realizado pelo *CLS* torna-se especialmente violento quando pensado a partir das estruturas patriarcais que marcam o campo jurídico e que se reproduzem por meio de um ensino jurídico que privilegia o sujeito masculino em particular. A discussão no tópico seguinte é de apresentar como houve esse apagamento histórico e sistêmico das mulheres no direito, a fim de problematizar, ao final, se é possível pensarmos em uma nova lógica a ser operada nesse campo, assim como redimensionar quais deveriam ser as suas preocupações.

3 REFÚGIO NA PESSOALIDADE: OS ARGUMENTOS PROPOSITIVOS DA CRÍTICA FEMINISTA

No tópico anterior, foi abordado como o *CLS* faz um diagnóstico interessante sobre o funcionamento e a reprodução de práticas jurídicas que, supostamente, seriam desengajadas, descritivas e neutras, mas como, na realidade, reforçam um fundamento político, econômico e social bastante característico, qual seja: uma visão de mundo liberal, capitalista, masculinista e branca.

³ KENNEDY, Duncan. Legal Education and the Reproduction of Hierarchy: a polemic against the system. *Michigan Law Review*, v. 82, n. 4, p. 591-615, fev. 1984. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42897806>. Acesso em: 09 out. 2020. p. 605.

⁴ *Teachers are overwhelmingly white, male, and middle class, and most (by no means all) black and women law teachers give the impression of thorough assimilation to that style or of insecurity and unhappiness. Students who are women or black or working class find out something important about the professional universe from the first day of class: that it is not even nominally pluralist in cultural terms. The teacher sets the tone - a white, male, middle-class tone. Students adapt. They do so partly out of fear, partly out of hope of gain, partly out of genuine admiration for their role models. But the line between adaptation to the intellectual and skills content of legal education and adaptation to the white, male, middle-class cultural style is a fine one, easily lost sight of* (KENNEDY, 1984, p. 605).

⁵ WARAT, Luis Alberto. *Manifesto do surrealismo jurídico*. São Paulo: Acadêmica, 1988.

Nesse contexto, como o objeto deste artigo se resume a debater acerca das assimetrias de gênero no campo jurídico, que se perpetuam em um saber que privilegia um olhar masculino, no presente tópico se debaterá possíveis explicações para o processo de apagamento histórico e sistêmico das mulheres nesse campo.

De início, cumpre destacar que a epistemologia feminista possui um relevante papel crítico ao denunciar o processo generalizante e excludente de grande parte daquilo que é construído como universal e abstrato, inclusive o direito. Sandra Harding⁶ afirma que o “ato de conhecer” deve partir de uma relação situacional, pois o sujeito que conhece depende de uma relação cognitiva concreta, pois pensa/conhece de um lugar e um contexto.

Isso não quer dizer, de acordo com Harding⁷, de que conhecimentos universais não sejam possíveis, mas que não podem ser presumidos de pronto. Dependem, assim, de uma complexa análise inter-relacional entre os sujeitos. Portanto, é possível que aquilo que se entenda enquanto conhecimento científico racional possa ser, na realidade, um ponto de vista masculino que está sendo tomado como geral.

No próximo subtópico, se mostrará o desafio do presente artigo, de como fazer um exercício imaginativo, a partir de um espaço que encurta a nossa capacidade criativa, ao articular uma nova maneira de se pensar o ensino jurídico, tendo como fundamento as discussões trabalhadas pela jurisprudência feminista.

3.1 PENSANDO A PARTIR DE UM NOVO HORIZONTE: O QUE O ENSINO JURÍDICO PODE APRENDER COM A JURISPRUDÊNCIA FEMINISTA

Como traçar estratégias para alcançar uma problemática que está em todos os lugares e em nenhum lugar ao mesmo tempo, verdadeira dor-fantasma que não se vê, mas apenas se sente? Como se enfrenta uma sistemática de reprodução de valores totalizantes? Já sabemos que estes elementos apresentados como naturais são históricos, portanto, passíveis de mudança. Mas como fazer força a uma visão de realidade, de tal forma embrenhada na subjetividade, que se apresenta como inexorável e intransponível? A jurisprudência feminista, dos estudos jurídicos críticos, pode se propor como exercício imaginativo capaz de, ao mesmo tempo, pensar e traçar um novo olhar sobre o ensino jurídico.

Propõe-se, aqui, o esboço de uma alternativa, uma possibilidade de abordagem centrada na experiência, na pessoalidade e no potencial emancipatório do desejo genuíno, não ensinado - elementos ignorados, domesticados e reprimidos, quando não instrumentalizados, na sistemática tradicional do direito. Para apresentá-la, recorre-se principalmente às proposições iniciadas por Carrie Menkel-Meadow⁸.

Ao realizar um breve panorama histórico da crítica feminista ao ensino jurídico, e as relações mantidas com os *CLS*, Menkel-Meadow⁹ inicia pontuando a principal diferença entre as abordagens. Enquanto que os *crits* (*CLS*) partem de um local conceitual para realizar a crítica à hierarquia no ensino jurídico, no direito como um todo, a crítica feminista (*fem-crit*) parte de um lugar de profunda pessoalidade e vivência em relação à opressão, posto que a posição de subalternidade é permanente, quer dizer, não deixa de existir quando mulheres deixam de ser alunas do sistema. Em suma: os *CLS* das primeiras gerações conceituam a dominação; as *fem-crits* vivem a dominação.

Importante ressaltar que tal aspecto se observa na própria metodologia da autora na escrita de seu artigo, quer dizer, o de narrativa pessoal como ponto de partida, baseando-se em sua experiência e naquela de outras teóricas para traçar uma crítica feminista à hierarquia do ensino jurídico.

⁶ HARDING, Sandra. *The science question in feminism: Industrial Policy in Europe*. Cornell University Press, 1986.

⁷ *Ibidem*.

⁸ MENKEL-MEADOW, Carrie. *Feminist Legal Theory, Critical Legal Studies, and Legal Education or “The Fem-Crits Go to Law School”*. *Journal of Legal Education*, [S.L.], v. 38, n. 1/2, p. 61-85, mar. 1988. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42893008>. Acesso em: 09 out. 2020.

⁹ *Ibidem*.

Em se tratando das propostas de Kennedy, entre outras, para o enfrentamento da hierarquia no contexto universitário, a autora aduz que estas, em geral, concentraram-se em estabelecer uma *intelligentsia* no seio da própria academia, reformular a grade curricular atual, ou destrinchar o raciocínio jurídico e a lógica de direitos ao longo das aulas, demonstrando suas contradições inerentes. Apesar da grande valia dessas contribuições teóricas, contudo, muito pouco sofreu alterações no ensino universitário desde então.

Diante disso, a crítica feminista se diferencia dos *CLS* na construção da denúncia à problemática até as proposições com vistas a solucioná-la, pois reconhece algo, até então, não abordado por estes últimos: no seio da reprodução da hierarquia, identifica a perpetuação de uma série de falsas dicotomias construídas e replicadas pelo ensino e prática jurídica.

Tais pares - como intelecto/emoção, força/fraqueza, atividade/passividade, rigidez/flexibilidade - seriam oriundos de um processo de “genderização”, nos quais as qualidades associadas aos estereótipos de gênero masculinos - frieza, intelectualidade, precisão analítica, impessoalidade etc. - são valorizadas e reproduzidas no ensino jurídico e na lógica de direitos repassada em sala, mas sempre descritas como qualidades gerais, relegando quaisquer características que não se encaixem nesse esquema como “femininas”, inferiores¹⁰. É curioso perceber como essas estratégias que privilegiam o masculino são tão sofisticadas e imperceptíveis, que se fundamentam enquanto “neutras”. Ignoram-se, assim, as diversas possibilidades de experiências pessoais das mulheres no contexto jurídico, reputando o processo de adaptação desses grupos ao padrão vigente, já comentado por Kennedy (1984).

Nas faculdades de direito, é comum o debate sobre a possibilidade da descriminalização do aborto, partindo do ponto de vista do embate entre dois direitos constitucionais: o “direito à vida” *vs.* “direito à liberdade sobre o corpo”, como se estivéssemos diante de um conflito descontextualizado, e como se os “operadores” desse campo pudessem encontrar respostas na “ordem jurídica” posta.

Essa forma de raciocínio abstrata apaga os sujeitos que fazem parte dessa disputa, assim como invisibiliza todas (ou boa parte das) assimetrias em relação a diferenças de gênero, classe, raça que marcam essas mulheres que optam pela interrupção da gestação. Ademais, essa forma de se entender argumentação, como uma prática combativa, na qual haverá um “ganhador” e um “perdedor” é um típico exemplo de como a socialização masculina do mundo invade o ensino do direito. Isso porque apaga possibilidades de ensino colaborativas, construtivas, que rejeitam versões adversariais, mas que se pautam em projetos coletivos do conhecimento, tipicamente relegadas ao feminino.

No tocante à estruturação do raciocínio jurídico para a interpretação das decisões judiciais, o método socrático, empreendido durante as aulas, induz a uma aproximação impessoal, na qual o alunado assume uma posição acima dos interesses das partes e das singularidades dos casos concretos. Trata-se de reforçar a lógica do campo jurídico enquanto um sistema que depende de hierarquia e que reproduz uma forma de dominação.

As perguntas e respostas, oriundas do jogo de “pique-esconde” entre discentes e docente, incentivam um raciocínio silogístico na análise de normas e precedentes com vistas a, tão somente, abstrair uma “regra geral” que sobressaia em relação às particularidades de cada situação, ou uma “resposta correta” aferida logicamente pelo raciocínio empreendido aos casos. Nesse sentido, destaca-se, a título de ilustração, a denúncia de Kimberlé Crenshaw¹¹ ao tratar da dificuldade e despreparo, por parte da Suprema Corte estadunidense, por exemplo, para interpretar a multidimensionalidade de experiências de mulheres negras, sob o prisma da interseccionalidade¹².

¹⁰ MENKEL-MEADOW, Carrie. Feminist Legal Theory, Critical Legal Studies, and Legal Education or “The Fem-Crits Go to Law School”. *Journal of Legal Education*, v. 38, n. 1/2, p. 61-85, mar. 1988. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42893008>. Acesso em: 09 out. 2020.

¹¹ CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and anti-racist politics. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1, n. 8, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

¹² O conceito de interseccionalidade é um conceito complexo que busca denunciar como uma visão universalizante, inclusive repercutida no feminismo, pode influenciar no apagamento das violências perpetradas contra mulheres negras, assim como pode reforçá-las. Sobre o tema, recomenda-se a teoria da autora estadunidense Patricia Hill Collins (2021), que destaca como essa multidimensionalidade pode ser poderosa, no sentido de articular lutas e reivindicações que venham das margens e que possam ser pensadas em conjunto.

A proposição de uma solução, portanto, inicia-se pela metodologia de ensino, que deve enfrentar os modelos hierárquicos, impositivos e (por que não?) penetrativos empregados nas faculdades de direito. Assim descreve a autora:

A crítica feminista da sala de aula inclui tanto uma dimensão processual como substantiva. A crítica do processo inicia, como aquela dos estudos jurídicos críticos, com o método “Socrático” [...], ou seja, a noção hierárquica de que o professor sabe de tudo, mas se recusa a compartilhar. **Em vez de um diálogo genuíno, o pensamento do estudante é examinado, empurrado e (como já escutei ser dito) “penetrado” pelas perguntas aguçadas feitas pelo inquisidor conhecedor (grifo nosso, tradução nossa).**^{13, 14}

Em linhas gerais, a dimensão procedimental da crítica busca eliminar a disparidade pressuposta pelo ensino jurídico tradicional, a partir de modelos não hierárquicos que efetivamente visem a produção de um conhecimento ao fim de cada aula, à diferença do método socrático - que simula um diálogo inexistente, na medida em que a figura docente detém as respostas desde o início - e da aula expositiva - mero repasse de conhecimento pré-existente diante de uma classe passiva, que apenas escuta.

A dimensão substancial, por sua vez, pensa em estratégias de assimilação e aprendizado que partam de outras frentes que não o raciocínio jurídico puro e simples - quer dizer, aquele que incentiva a abstração de uma regra geral a partir da pluralidade de decisões judiciais, ou o emprego da “lógica jurídica” na busca de uma única solução ou resposta correta a partir da aplicação dessa regra a um caso que, em teoria, se encaixe nesta.

O enfrentamento a partir dessas dimensões pressupõe a valorização das múltiplas características preteridas na dicotomia homem/mulher estabelecida no ensino jurídico, ou seja, no rompimento da lógica falocrática unívoca, apresentada como a única possível.

Assim, retira-se total proveito da condição de “particular”, ocupada pelas experiências femininas. Pensar em uma “ginagogia”¹⁵, quer dizer, uma pedagogia centrada nas vivências femininas, é estruturar o ensino jurídico, sob o ponto de vista da pessoalidade e da diferença. Mulheres podem desenvolver modos particulares de aprendizado a partir de suas experiências. Não se trata de um empirismo, baseado em um “sentir”, mas em uma forma de raciocínio que se distingue da forma padrão.

A demarcação e o reconhecimento da diferença, claro, não parte de uma suposta essência feminina totalizante¹⁶, mas referencia a influência da socialização e das imposições da de gênero na experiência das mulheres, e como tais questões próprias definem as perspectivas pelas quais a realidade é interpretada, e que fogem da lógica fálica oficializante. Trata-se de ser capaz de imaginar novas possibilidades de realidade à luz daquilo que nos torna particulares.

Em se tratando da dimensão procedimental, Menkel-Meadow¹⁷ cita métodos oriundos de reuniões promovidas por coletivas feministas, como grupos de aprendizado similares àqueles de conscientização e formação política, com vistas ao afastamento da hierarquia. Focados na construção coletiva do conhecimento, por meio da participação de suas integrantes, esses métodos de aula também buscam valorizar outras formas de raciocínio direcionadas aos casos concretos, já adentrando à dimensão substancial da crítica - análise dos relacionamentos e pessoas presentes

¹³ No original: *The feminist critique of the classroom includes both a processual and substantive dimension. The process critique begins, like that of critical legal studies, with the ‘Socratic’ method [...], i.e., a hierarchical notion that the teacher knows all but refuses to share it. Instead of genuine dialogue, the student’s thinking is probed, pushed and (I have heard it said) ‘penetrated’ by the pointed questions asked by the knowing inquisitor.*

¹⁴ MENKEL-MEADOW, Carrie. Feminist Legal Theory, Critical Legal Studies, and Legal Education or “The Fem-Crits Go to Law School”. *Journal of Legal Education*, v. 38, n. 1/2, p. 61-85, mar. 1988. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42893008>. Acesso em: 09 out. 2020. p. 77.

¹⁵ MENKEL-MEADOW, Carrie. Feminist Legal Theory, Critical Legal Studies, and Legal Education or “The Fem-Crits Go to Law School”. *Journal of Legal Education*, v. 38, n. 1/2, p. 61-85, mar. 1988. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42893008>. Acesso em: 09 out. 2020.

¹⁶ Sobre o assunto, recomenda-se a autora Iris Young.

¹⁷ *Ibidem*.

nas situações de modo a encontrar estratégias conciliatórias -, para além do mero raciocínio silogístico que lida com princípios, precedentes e dispositivos legais abstratos.

A abertura de alternativas é exemplificada pela autora por intermédio da “ética do cuidado”, proposta por Carol Gilligan, em contraposição à chamada “ética de princípios” como abordagem de enfrentamento dos casos concretos, ilustrado no hipotético “dilema de Heinz”:

[...] Gilligan usa o “dilema de Heinz”, um problema de raciocínio moral que questiona se Heinz deve roubar um medicamento para salvar a vida de sua esposa moribunda quando o farmacêutico se recusa a vender tal medicamento a um preço que Heinz pode pagar, para demonstrar a possibilidade de uma multiplicidade de respostas. Amy, uma das entrevistadas para o estudo, “enfrenta a qualidade hipotética” do problema ao desejar saber mais fatos, ao desejar que as partes converssem mais diretamente umas com as outras, e ao tentar atender às necessidades de todas as partes simultaneamente, por meio de uma transação de crédito para que a esposa de Heinz tenha o medicamento, o farmacêutico tenha seu pagamento, e a esposa de Heinz mantenha seu marido (ele não está preso por roubo). Gilligan diz que esta solução do problema se deu a partir de uma “ética do cuidado”. Ao contrário, Jake, um entrevistado masculino, trata o problema como uma equação algébrica - a vida vale mais que a propriedade, então Heinz deve roubar o medicamento. Gilligan classifica a resposta de Jake como uma “ética de direitos” que toma parte do equilíbrio de direitos, que é o raciocínio jurídico convencional encontrado na maioria das salas de aula das faculdades de direito.^{18,19}

A exemplificação desse dilema inspira a pensar em uma vasta gama de abordagens a serem utilizadas em casos como esse - para além das propostas de Amy e Jake -, e à necessidade de se levar em consideração a multiplicidade de experiências a partir de um prisma interseccional²⁰ informador dessas abordagens.

Ao reanalisar o dilema de Heinz, Gilligan²¹ identifica que não se trata de um simples conflito entre direito à vida *versus* direito de propriedade, há um problema mais profundo: uma questão de contexto social ou, talvez, de má índole moral. O que Gilligan²² alega é que a teoria kohlbergiana não estava disposta a ouvir “a voz diferente”, pois tudo aquilo que não se encaixa no padrão de resposta é considerado intuitivo, não racionais, próprios da natureza feminina. Diante disso, percebe que há um problema de subrepresentação e omissão do feminino, de que os homens pensam que representam o universal, que agem de acordo com princípios abstratos e que as mulheres seriam incapazes de fazer suas escolhas de acordo com essas regras.

Isso não significa que a forma de raciocinar das mulheres seja “falho”, mas de forma distinta. No “dilema da gravidez-aborto”, Gilligan²³ reitera que as mulheres que foram ouvidas nos seus estudos não tomavam sua decisão sopesando “direito à vida *versus* liberdade sobre o corpo”, de forma abstrata, desconectada e analítica. Não se tratava

¹⁸ [...] Gilligan uses the “Heinz dilemma”, a moral reasoning problem that asks whether Heinz should steal a drug to save the life of his dying wife when the druggist refuses to sell it at a price Heinz can afford, to demonstrate the possibility of a multiplicity of responses. Amy, one of the respondents to the study, “fights the hypothetical” quality of the problem by wanting to know more facts, wanting the parties to talk more directly to each other, and trying to meet the needs of all the parties simultaneously, through a credit transaction so Heinz’s wife has the drug, the druggist has his payment, and Heinz’s wife has her husband (he is not in jail for stealing). Gilligan calls this solving the problem with an “etic of care”. Jake, a male respondent, instead treats the problem as an algebraic equation - life is worth more than property, so Heinz should steal the drug. Gilligan labels Jake’s response an “etic of rights” that partakes of the balancing of rights, which is the conventional legal reasoning found in most law school classrooms (MENKEL-MEADOW, 1988, p. 79).

¹⁹ MENKEL-MEADOW, Carrie. Feminist Legal Theory, Critical Legal Studies, and Legal Education or “The Fem-Crits Go to Law School”. *Journal of Legal Education*, v. 38, n. 1/2, p. 61-85, mar. 1988. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42893008>. Acesso em: 09 out. 2020. p. 79.

²⁰ CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and anti-racist politics. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1, n. 8, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

²¹ GILLIGAN, Carol. In *A Different Voice: Psychological Theory and Women’s Development*. Harvard University Press, 1982.

²² *Ibidem*.

²³ GILLIGAN, Carol. In *A Different Voice: Psychological Theory and Women’s Development*. Harvard University Press, 1982.

de uma questão de direito, mas da difícil tarefa de escolher quem será sacrificado, o feto, a si mesma, sua família, um companheiro etc. O raciocínio leva em conta um cenário específico, as circunstâncias e as condições.

Valoriza-se, portanto, um ambiente no qual as visões de mundo do alunado possam se manifestar e influenciar no enfrentamento da dogmática e da jurisprudência estudada em sala de aula. Os desejos pessoais já não se reprimem ou se encaixam em uma padronização unívoca a obedecer ao modelo fático e branco de racionalidade jurídica, mas sim participam e contribuem para ampliar o leque de perspectivas e abordagens criativas de estudo (e questionamento) do regramento legal.

Para que isso seja possível, é necessário compreender que as mulheres foram socializadas para realizar um processo de raciocínio moral que não se relaciona a regras abstratas e descontextualizadas, como os homens, mas que valorizam muito mais as relações interpessoais, além dos contextos que estão inseridas.

Ademais, ainda se situa a prática jurídica e a experiência pessoal dos indivíduos nos casos concretos como um referencial de possibilidades, informadoras do ensino jurídico. No hábito tomado por muitas professoras de direito, no contexto de Menkel-Meadow²⁴, de expor em sala os casos concretos em que participaram diretamente como advogadas, cita-se a jurista; Catharine MacKinnon, e sua inclusão de relatos de vítimas da indústria pornográfica ao ensinar sobre legislação e precedentes anti-pornografia/anti-prostituição.

Retiram-se, assim, tais precedentes e normativas de um campo meramente conceitual - meros debates jurídicos abstratos sobre “direito à liberdade de expressão” ou “direito à autonomia corporal” - para uma dimensão substancial, humana, que leve em conta o sofrimento e as opressões vivenciadas pelas partes envolvidas, e os desdobramentos reais das alterações jurídicas para a vida destas e das demais pessoas a quem tais legislações e precedentes venham a ser aplicados.

Trata-se, portanto, de expandir os horizontes outrora encurtados pela univocidade imposta pelo regime político do masculinismo branco, e infiltrado nas instituições como uma dor silenciosa que não se sabe de onde vem. Mas agora já temos condições de saber: diagnosticamos e estudamos estratégias de cura²⁵.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo compreender os meios pelos quais é possível visualizar a perpetuação do regime político da masculinização, no contexto jurídico, particularmente sobre a sua estrutura e lógica de operacionalização. Para tanto, discutiu-se que não se trata de simplesmente diagnosticar a subrepresentação das mulheres nesse campo, já a mesma é a evidente, mas problematizar esse apagamento de uma forma mais profunda, denunciando que há, na realidade, uma lógica operante masculinista.

Dessa maneira, para pensar um novo horizonte no ensino jurídico, não bastaria que sejam incluídas autoras nas referências das discussões ou acrescentar mulheres nas cadeiras das disciplinas, para uma mudança substancial, considera-se que desde a argumentação, até a construção do que é relevante/acessório deve entrar em pauta.

As chamadas teorias críticas do Direito, pelo *Critical Legal Studies (CLS)* e *Feminist Legal Studies (FLS)*, entendem que este é um instrumento que possibilita com que as hierarquias raciais, de classe e gênero se perpetuem, submetendo os grupos historicamente oprimidos. Isso porque o Direito pode servir como um mecanismo de perpetuação das relações de poder.

Dessa maneira, segundo essa versão, não podemos compreender o Direito como um campo neutro,

²⁴ MENKEL-MEADOW, Carrie. Feminist Legal Theory, Critical Legal Studies, and Legal Education or “The Fem-Crits Go to Law School”. *Journal of Legal Education*, v. 38, n. 1/2, p. 61-85, mar. 1988. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42893008>. Acesso em: 09 out. 2020.

²⁵ Sobre esse último ponto, é interessante pensar como essa maneira sexista estrutura o raciocínio jurídico e que, em parte, a responsabilidade está na forma como o ensino jurídico é pensado. Como, por exemplo, ao pensarmos sobre o Brasil, em uma sociedade profundamente patriarcal, como a brasileira, quando se discute se houve ou não o crime de “estupro”, como no caso Mari Ferrer, os valores machistas influenciarão a maneira como o juiz interpretará os fatos sob análise. Para a configuração do crime em comento, previsto no art. 213 do Código Penal, deve ficar comprovado que a sobrevivente não “consentiu” com o ato de violência.

destituído de valores, desinteressado, como, por muitas vezes, somos levados ou ensinados a pensar. Pelo contrário, ao historicizarmos a sua formação, é possível entender que este se trata de um produto de desigualdade de raça, classe, gênero etc.

O *CLS* alerta que o Direito pode ser utilizado (e foi, por diversas vezes), um meio reacionário, ou seja, como uma forma de violentar e estratificar indivíduos. Para transformarmos essa conjuntura, e pensarmos no Direito como instrumento de emancipação, devemos trazê-lo para o campo da política e transformá-lo.

Traçar estratégias pautadas em experiências é um caminho árduo. Como Menkel-Meadow reconhece em seu texto, há correntes dentro da própria teoria feminista crítica ao direito que questionam a conceituação da “diferença”: quais são as relações de poder por trás do ato definidor do que constitui o particular? Quem determina o que se considera particular?

Apointa-se, ainda, o perigo em permitir que tais definições essencializem, generalizem e universalizem as particularidades dentro dos próprios grupos marginalizados. Cabe reiterar a advertência de Crenshaw no sentido de não reduzirmos as diversas vivências da classe mulher, por exemplo, à perspectiva da mulher branca - hegemônica em sua própria condição de “outra”.

Ademais, buscou-se analisar o ensino jurídico como mecanismo de manutenção da hierarquia denunciada nas duas primeiras etapas deste trabalho, partindo de Duncan Kennedy, e investigou-se as alternativas e possibilidades de expansão dos horizontes imaginativos para o contexto universitário no direito, a partir de Carrie Menkel-Meadow.

Na primeira seção, utilizou-se como paradigma o artigo do prof. Duncan Kennedy, de 1984, intitulado *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy: a polemic against the system*. A partir dessa reflexão, argumentou-se como o direito necessita criar hierarquias como uma forma de autolegitimação, dentre essas assimetrias, destacou-se, neste artigo, a de gênero.

Reforça-se que, embora o autor faça uma discussão com base na realidade americana, entende-se que a descrição em apreço guarda relação com a forma que o ensino jurídico brasileiro é pensado e vivenciado. Nessa análise, o ensino jurídico brasileiro se baseia na exaltação da eficiência técnica, junto à repressão e invisibilização sistemática dos desejos e as subjetividades dos alunos.

A partir do diagnóstico de Kennedy (1984) foi possível interligar a sua conclusão com as ponderações realizadas pelas autoras Carrie Menkel-Meadow, Sandra Harding e Carol Gilligan, no sentido de apontar como o direito privilegia um sujeito masculino, que passa pela maneira como as argumentações jurídicas são efetuadas, assim como aquilo que é considerado “jurídico” ou “relevante” o suficiente.

No segundo tópico, dedicou-se a dois propósitos em específico. O primeiro, à luz das contribuições de Sandra Harding, é o de estabelecer como a forma do raciocínio, em abstrato e neutra, típica do direito, pode ser falha ou insuficiente. Isso porque o “ato de conhecer” deve partir de uma relação situacional, pois o sujeito que conhece depende de uma relação cognitiva concreta, pois pensa/conhece de um lugar e um contexto.

Em um segundo aspecto, com a ajuda de Carrie Menkel-Meadow, buscou-se complementar a consideração final de Harding, de como a aprendizagem do direito é marcadamente masculina. E, para além disso, como essa lógica é tão sofisticada que, por vezes, passa despercebida.

Ademais, as reflexões de Gilligan e Crenshaw complementam a exclusão apontada por Carrie Menkel-Meadow sobre o ensino jurídico ser masculinista e, mais do que uma abordagem descritiva, com as autoras é possível articular, de maneira introdutória, como isso poderia ser modificado.

A “ética do cuidado” de Gilligan, como apontado, mostra como a “mulher” - aqui colocada enquanto uma categoria genérica - é socializada para raciocinar de maneira contextualizada, a partir de um eu-concreto, com histórias, desejos, vontades, paixões específicas. Enquanto que os homens são criados para pensarem de maneira abstrata, desarticulada e desengajada.

O que se percebe no ensino jurídico é que se privilegia a segunda forma em detrimento da primeira. Como se as discussões jurídicas acontecessem em um plano neutro, racional e etéreo, formalizadas por práticas bem delimitadas e desinteressadas. Isso se contrasta com uma visão do direito enquanto teoria social, fruto de lutas e práticas protagonizadas por pessoas reais, com histórias, sonhos e ambições.

Não se pretendeu fazer uma defesa romântica ou essencialista do que é ser mulher, mas de entender e pensar como o ensino jurídico reproduz uma lógica masculina e que, por muitas vezes, não consegue ser percebida. Entretanto, como se expôs acima, é uma dor silenciosa que se compartilha todos os dias nas salas de aulas e nas instituições jurídicas.

Por fim, com o desafio de pensar um novo exercício jurídico, propôs-se, de forma introdutória, como a jurisprudência feminista pode auxiliar nesse processo. Não é pretensão desse trabalho esgotar a discussão, muito menos dar conta de todas as hierarquias que marcam o ensino jurídico, tais como: racismo, capacitismo, sexualidade, colonialidades etc. Na realidade, o objetivo central da discussão é dar um primeiro passo. Em um ensino que nos força a reproduzir e pouco criar, ter a capacidade imaginativa parece uma tarefa impossível. Mas é preciso tentar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Philippe Oliveira de. O neoliberalismo e a crise dos Critical Legal Studies. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 2229-2250, out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2179-8966/2017/7420>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662018000402229&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 nov. 2020

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University Of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1, n. 8, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

GILLIGAN, Carol. **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**. Harvard University Press, 1982.

HARDING, Sandra. **The science question in feminism: Industrial Policy in Europe**. Cornell University Press, 1986.

KENNEDY, Duncan. Legal Education and the Reproduction of Hierarchy: a polemic against the system. **Michigan Law Review**, v. 82, n. 4, p. 591-615, fev. 1984. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42897806>. Acesso em: 09 out. 2020.

MACKINNON, Catharine. **Toward a feminist theory of the state**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

MENKEL-MEADOW, Carrie. Feminist Legal Theory, Critical Legal Studies, and Legal Education or “The Fem-Crits Go to Law School”. **Journal of Legal Education**, v. 38, n. 1/2, p. 61-85, mar. 1988. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42893008>. Acesso em: 09 out. 2020.

WARAT, Luis Alberto. **Manifesto do surrealismo jurídico**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

Recebido em: 21 de dezembro de 2021.

Aceito em: 07 de março de 2022.